



TITLE:

大学教育における「学習共同体」 の教育学考察のために

AUTHOR(S):

杉原, 真晃

CITATION:

杉原, 真晃. 大学教育における「学習共同体」の教育学考察のために.
京都大学高等教育研究 2006, 12: 163-170

ISSUE DATE:

2006-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54177>

RIGHT:

大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために

杉 原 真 晃

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

For Pedagogical Examination of “Learning Community” in University

Masaaki Sugihara

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

This paper examines the meaning and problems associated with “Learning Community” as an educational concept in higher education. Three concepts were examined; “study/education community” (Humboldt, 1896), “learning community” (Sato, 1995), and “community of practice” (Lave & Wenger, 1991).

The common characteristics of these concepts, which are meaningful for higher education, are collaborative studying, dialogue and restructuring of academic knowledge, the self and others. But each concept has its own unique meaning and problems.

“Study/education community” has the methodological meaning for public of education. But this has two problems, 1) how to connect academic knowledge with ones life experience, and 2) how to ensure it is not the only place of talent development that offers vocational training.

“Learning community” has the meaning in liberal education of connecting various academic disciplines through cross curricula or discussions among various degree-bound students in a class. It also has the meaning for professional education in the point of connecting academic knowledge with regions or industries through internships or the case method. But this has three problems, 1) how to form dialogues between teachers with highly specialized knowledge and students with little basic knowledge, 2) how to encourage heterogeneous members to cooperate in liberal education that doesn't have strongly connected members in the classroom as in elementary school or secondary school, and 3) how to connect various academic disciplines or connect academic knowledge with regions or industries that have different purposes, organizations, or cultures.

“Community of practice” has the meaning as a unit of analysis of learning in “learning community”. With this concept reinforced by “multi-membership” (Wenger, 1998) and “consequential transitions” (Beach, 2003), “community of practice” also has the meaning for analysis of learning in liberal education. But it also has a problem in that it must incorporate the viewpoints of “generation of community of practice” and “singularity” of participants.

キーワード：学問／教育共同体、学びの共同体、実践共同体、意義と課題

はじめに

1990年代以降、わが国では大学教育改革が急速に進められてきた。この改革は、大学の学校化、官僚化、企業化などの変化をもたらし、大学は教育機関としての自らの存在を問われることとなった。その中で、共同的な学びの場として教育環境を整備する動きが盛んになりつつある。共同的な学びの場とは、教員と学生、学生同士、異なる学問領域、大学と地域社会などを関連させ、共同で学習をすすめていこうとするものであり、たとえば、「学びの共同体」

「学びのコミュニティ」「ラーニングコミュニティ」などと表現されている。本稿では、これらの諸実践を総称して「学習共同体」と呼ぶ。大学を学習共同体として構築するという構想は、大学が学校化・官僚化・企業化しつつあることへの一種の抵抗といってもよいであろう。

学習共同体構築の取り組みはさまざまにおこなわれている。それはたとえば、初年次（導入）教育における少人数ゼミナール方式の導入、授業内での教員と学生の双方向コミュニケーションツールの開発・実践、単位互換による大学間連携、公開講座による地域社会との連携、インターンシップやケースメソッドを通じた産業社会との連携などである。

これら多様な取り組みは、盛んにおこなわれている一方で教育学的検討が十分になされているとは必ずしもいえない。そこで、本稿ではこれらの取り組みの理論的背景となる諸概念を理論的に検討し、大学教育における意義と課題を明らかにすることを通して、今後の実践の充実と教育学的展開のための足場を作る。本稿において考察の主な対象とするのは、大学教育における学習共同体構築に際してよく使用される「学問／教育共同体」「学びの共同体」「実践共同体」の3つの概念である。

1. 学問／教育共同体

(1) 「学問／教育共同体」の特徴

大学（特に研究志向の強い大学）において共同的な教育のあり方の代表としてまずあげられるのは、19世紀初期にベルリン大学において構想されたフンボルト（Humboldt, W. F.）の「学問／教育共同体」であろう。「学問／教育共同体」では、学問と教授（研究と教育）、学問共同体と教育共同体などの統合・一致がテーマとなっていた（Humboldt, 1896）。つまり、研究活動に学生を巻き込むことで、学者と学者、学者と学生とがともにたえざる真理探究と学問および自らに対する批判的省察をおこなうという教育のあり方を目指すものであった。（フンボルト自身は「学問／教育共同体」という言葉を使用しているわけではないが、「学問と教育の一致」などの表現をしており、学問と教育を結びつけた共同体を構想していた。この構想に対して、本稿では田中（1997）の表現を借りて、「学問／教育共同体」と呼ぶ。）

フンボルトのこの理念は、その後ヤスパース（Jaspers, K.）に受け継がれる。ヤスパースは、大学における教養としての科学的探究の重要性に触れると同時に、そのような探究精神や自身を律し正当さを審級する「理性」を持つ者を「精神貴族」と呼び、学生を精神貴族として教育していくことをもとめた。ヤスパースは、教育の主要な根本形式を、i) 単なる伝達による教育である「スコラ的教育」、ii) 一人の人格性の権威に学生が従属・追随・所属することによる教育である「師匠による教育」、iii) 教師と学生がその精神によって同等的水準に立ち、固定的教養をもたない徹底的な問いと絶対的なものにおける無知にもとづく産婆術的教育である「ソクラテス的教育」の三つに分類し、大学においては本質上「ソクラテス的教育」がなされるべきであると述べた。そして、この「ソクラテス的教育」において学生は、自らの責任において、「根源的知識欲」により突き動かされる精神貴族として存在すると述べられている（Jaspers, 1952）。

このようにフンボルトやヤスパースによる19～20世紀のドイツの大学における共同体論的教育観は、研究者である大学教員と学生の共同体の中で真理を探究すること、その中で学問自体や自己を批判的に考察することが課題であった。

(2) 「学問／教育共同体」の今日的意義と課題

しかし、この「学問／教育共同体」は、エリート段階の大学の時代における少数の学生と教員を想定したものであること、そして当時の学問的知識の問題、つまり、学問・研究活動に参加してくる学生と、既に学問・研究活動をおこなっている教員との知識の量・質が現在ほど差異化していなかった時代のものであることなど、歴史的に限定されたものである。大衆化し多様な学生を相手にした状態、知が専門化・分断化された状態、そして大学の学問文化が持つ優位性が崩壊した状態にある今日の大学における教育（特に教養教育課程）においては、「学問／教育共同体」は適用可能とはいえない。「学問／教育共同体」が適用可能と思われるものは、せいぜい大学院教育を含む専門教育課程、その中でも理系によく見られるような、共同研究をおこなう研究室での教育に限定されるであろう。

この点については、スペインの社会学者であるオルテガ（Ortega y Gasset, J.）の考察が参考になる（Ortega, 1930）。オルテガは、大衆化や実学志向の高まりなどに対する研究・研究者養成への固執が大学の社会からの乖離・遅滞や内部的矛盾を生じさせており、したがって大学は大衆化した学生をターゲットに、教育（特に教養教育）を第一義にする必要がある、また、ドイツ近代大学が追求してきた教養とその目的である理性は主知主義的なもの・純粹理性であり、したがって、追求すべきは学生たちが生きる社会と関連する「生きた諸理念」（ideas vivas）・「生・理性」（razon viviente）である、と述べる。

オルテガの考察は、「学問／教育共同体」が求める共同的な真理探究の限界を指摘したものといえる。しかし、それはエリートのみを対象にしているという共同体の同質性や、学生が生きる社会と関連しない主知主義的な理性の限界という点への批判であり、共同体論的学びの場のあり方自体を否定するものではない。彼は大学を研究機関として位置づけることを拒否し教養教育を重視する一方で、しかしその教育が「たえまなく発酵している科学、つまり探究と接触」する必要があるとし、そしてそれがなければ教養も職業教育も「硬直したスコラ学になり終わる」と述べる。つまり、大学教育では、「生きた諸理念」としての教養教育が研究とも関連し、教育内容の絶えざる批判的再構築をとまなう必要があるというのである。

また、「学問／教育共同体」の意義を公共的生活圏の構想において再評価したのがハーバマス（Habermas, J.）である。ハーバマスは、教育における公のコミュニケーション共同体に加わることにより、教師の習練を積んではいるが一面的になり易く、活気のない力と、学生や年下の同僚の弱々しいが偏ることなくあらゆる方向に勇氣を持って努力している力を結びつけるという「学問／教育共同体」の方法論的意義を見出している（Habermas, 1988）。田中（1997）は、このハーバマスの論を参考にしながら、「学問／教育共同体」が、「その現実的な成立基盤を失っているがゆえにむしろ、研究／教育経営の物象化的システム化や知の専門分化に拮抗して、実現をまたれる焦眉の理念となっている」と述べる。「学問／教育共同体」の持つ協働的探究という方法論が今日の大学における教育の公共性を考えていく上で大きな意義を持つと考えられているのである。

以上のように、「学問／教育共同体」は、大学の専門教育課程（学部専門教育と大学院教育）において意義を持つとともに、教養教育課程においても、「教養」が「たえまなく発酵している科学」と接触するために方法論として意義を持つものであるといえる。しかし、「学問／教育共同体」は以下の2つの点で課題を残す。①教養教育課程における「学問／教育共同体」においては、研究との接触、生活世界との接触の両側面を備えることが必要となるという点である。つまり、研究によって得られる知や探究プロセスに存在する教育的内容は「生きた諸理念」となる必要があり、それは生きる社会との関連が研究活動自体に自覚化されなければならないことを意味する。具体的な教育場面というと、たとえば、協働的探究の基盤となる専門知を探究活動にいかに関与させていくかを考えつつ、それをいかに学習者のこれまでの経験や現在の立場と関連させるかといった課題が残るのである。②専門教育課程においては現在も「学問／教育共同体」の原理で教育が行われている場合があるが、グローバル化やポストモダンという歴史的状況の中で、レディングス（Readings, B.）は、「学問／教育共同体」の教育への適用に対して注意を促している。彼は、研究において文化についての知識を生み出し教育において学習過程として文化を教え込むという、「過程と所産の融合として位置づけられていた大学」が、研究を通して仕事を生み出し教育を通して「職業訓練を提供するという人材開発の場」へとシフトされていると批判する（Readings, 1996）。大学教育が職業的人材開発のみに収束することは決して喜ばしいことではない。「学問／教育共同体」によって何が学ばれているかについて、検証していくことが課題であろう。

2. 学びの共同体

(1) 「学びの共同体」の特徴

「学びの共同体」概念は、大学教育の文脈では、大きく二つの意味をもつものとして使用されている。一つは、従来の講義における一方向知識伝達型教育のあり方とは異なる教育原理として、つまり学生と教員がともに学び合う存在として議論をおこなっていくという教育のあり方として使用される。もう一つは、学部間・大学間・大学と地域が連携し、それぞれのリソースが生かされながら学びが進められるという教育のあり方として使用される。このような使い方がなされる「学びの共同体」がどのような概念であり、どのような意義と限界を持つものであるのかについて、

以下で考察したいと思う。

「学びの共同体」は、デューイ (Dewey, J.) の「探究共同体」の概念を基盤にしながら教育学者の佐藤学が提唱し広まっている概念である。「学びの共同体」は、学校を、学校内外の人びとと連帯して学校が直面している諸問題の解決を探りつづける場、大量生産システムとしての組織ではなく学びを中心に組織化された、大人と子どもたちが育ちあう場として構築されるものとしてとらえられる。そして、このような「学びの共同体」における学びとは、対象世界や自己や他者との対話とそれによる関係性の再構築であるとされる (佐藤、1995a)。

佐藤は、社会契約を基盤とする「市民社会」(society) に対して、「共同体」(community) を、「神話と歴史を共有する人々の集合体」と定義する。そして「学びの共同体」は、その「市民社会」と「共同体」との中間にある「協同社会」としてのアソシエーションであり、文化活動や暮らしや嗜好で結ばれた緩やかな集合体であると述べる。また、学びの共同体は、真木 (1977) の表現を借りながら、同質性で成立する「サンゴのような共同体」ではなく、異質性・多様性で成立する「シンフォニーのような共同体」と表現する。また、多様性を響き合わせる「オーケストラのような共同体」とも説明されている (佐藤、2002)。

また、学びの共同体は「対話的コミュニケーションとしての学び」を特徴として持つ。これは、ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) の発達心理学理論とバフチン (Bakhtin, M.) の文学理論の影響によるものである。ヴィゴツキー理論における心理発達の社会・文化との関連性への指摘 (Vygotsky, 1956) は、学びの共同体における学習者の発達可能性が他者との共同性において成立すること、そこで学ばれる知が対話的コミュニケーションによる社会的関係性の中で生成し構築されるものであることを明らかにする。また、バフチンの「ポリフォニー (多声)」の概念は文学作品における登場人物の多様な「声」が複雑に錯綜する状態をさすが (Bakhtin, 1963)、この概念により、学びの共同体における一人の学習者の中に多数の異質な声が交じり合って存在している状態、また同一の場に多数の人がいることで多数の異質な声が存在することを明らかにする。このようなポリフォニーを錯綜させ響き合わせるものが「対話的コミュニケーション」である。ここで言う「対話」とは、ただ言葉を交わすことをさすのではないものと解釈すべきである。バフチンの概念である「対話」(dialogue) を参考にするなら、「対話」とはコミュニケーションにおいて自己には相手の理解・視点に対して絶対的に了解不可能な部分があるという前提を持つコミュニケーションである。このような了解不可能性を考慮に入れないかわりは、コミュニケーションにより相手を全て教育者側の了解・計画の範疇に押し留めようとする操作的な営みにつながるということになるといえる。

(2) 「学びの共同体」の意義と課題

以上述べてきたように、「学びの共同体」は、学校と地域社会、教師と子どもの間に存在してきた壁を取り払い、知を一方向伝達的な流れではなく、双方向対話的な循環に位置づけようとしたものといえる。この点については、フンボルトの「学問／教育共同体」と共通するものであるといえる。しかし、大学内外の人々・社会との連携や異質な者同士の対話的コミュニケーションといった点は、「学問／教育共同体」にはないもので、大衆化した今日の大学での教育における学習共同体構築の構想に対する理論的補強となるであろう。

「学びの共同体」は、たとえば、教養教育において領域横断的なカリキュラムやさまざまな領域に属する学生がともに議論をおこなうような授業などを通して、多様な学問領域を連携させるといった実践、また、専門教育においてインターンシップやケースメソッドなどを通して地域社会や産業社会と連携させるといった実践により具現化可能であろう。そこでは、高度に細分化してきた各学問領域独自のシステムが他領域や大学外の地域社会・産業社会に開かれ対話的コミュニケーションをおこなっていくことで、自らの学問領域における知が編みなおされることが期待できる。また、そのような知が他の学問領域や地域社会・産業社会にも影響を与え、ともに発展していくことに貢献できるなら、大学としての存在意義がより大きくなるといえるであろう。

しかしながら、「学びの共同体」の概念は、以下の3つの点で課題を残す。①共同の対話的实践が、高度に専門化した学問領域 (とそれを研究する教員) とその学問領域の基礎的知識の少ない学生との間でいかに成立しうるか。②大学教育では、特に教養教育課程においては、「学びの共同体」が想定する小学校・中学校のような「学級」の存在がなく、他者に対する責任が薄れ、各々のつながりを作る力は弱く薄くなると考えられる。このような状況の中、ともに学び合う (異質で多様な「声」が響き合い協調し合う) 場をいかに構築しうるのか。③大学内の諸領域同士や大学内

と大学外の地域社会を連携させていくことは決してたやすいことではない。異なる目的・組織・文化などを持つそれぞれの領域・社会をいかにつなぐのか、どのような共通の目的を創造するのか。これらの課題に対して、実践的・理論的に議論を重ねていくことが今後の課題となろう。

3. 実践共同体

(1) 「実践共同体」の特徴

「実践共同体」という概念も大学教育においてよく使用される概念である。たとえば、「学びのコミュニティ」（山内, 2003）は、その代表であろう。「実践共同体」は、レイヴとウエンガー（Lave, J. & Wenger, E.）の「正統的周辺参加」論（Legitimate Peripheral Participation: 以下、LPP 論と表記）において用いられた概念である（Lave & Wenger, 1991）。LPP 論においては、実践共同体において新参加者が古参加者（熟達者）による作業を見たり周知的な作業をおこなったりしながら、古参加者からの特別な指導もなく学習し、次第に十全的な作業に携わることができるようになっていく過程が明らかにされる。実践共同体とは、多様な関心や考えを持った人たちが自分たちの活動の意味や目標、役割などについての共通理解を持つ者が共に実践をおこなう集まりのことである。こうした実践共同体における学びは、知識・技能の獲得とアイデンティティ変容であり、そこで獲得される知は、それぞれ関係的であり、意味が交渉でつくられるものとされる。そして、この概念は後に LPP 論の著者の一人であるウエンガー（Wenger, E.）により拡張されていく。彼は、複数の実践共同体へ参加することによるアイデンティティを「多重成員性」（multi-membership）という概念で表した。そして、多重成員性を断片化せず全体性を持たせるために諸成員間の「結節」（nexus）という概念を導入し、「調停」（reconciliation）という言葉でその諸成員間の葛藤・矛盾をはらんだ交渉と結節の構築についての議論をおこなった（Wenger, 1998）。

もともと実践共同体の概念は事実概念であり、学習の分析単位として用いられた。したがって、「実践共同体の構築を目指す」という目的はそもそも目的として成立しない。しかし、この概念を拡張して、既存の実践共同体と連携して擬似的にそこへ参加したり、複数の実践共同体間を連携させたりして学びを深めていくといったといった動きも出ている。学校で学ぶ者がメディアによる表現活動を行うコミュニティの社会的実践に参加する「学びのコミュニティ」（山内）や、知識を生み出す実践共同体をいかに作り出すか、異なる複数の実践共同体をいかに連携させて新しい知を生み出すかといった形で使用される「実践共同体」（ウエンガー）はその例である。

(2) 「実践共同体」の意義と課題

「実践共同体」は、「学習共同体」の内実の分析にとって意義あるものといえる。これまで検討してきた「学問／教育共同体」や「学びの共同体」が構想され構築されようとした際に、そこで何が起きているのか、そこで誰がどのような学びをしたのかを分析し評価する必要がある。「実践共同体」はその分析・評価に対して意義を持つ。実践共同体への参加による学びという考え方は、(1)知の形成が、単なる知識の伝達—受容の過程ではなく、成員の協働的活動による状況・関係性により生じるものとしてとらえられていること、(2)知の形成が知識・技能の獲得とアイデンティティの形成という全人格的なものとしてとらえられていること、という点で大学教育での学びに通ずる。LPP 論における「実践共同体」は特に大学院教育（そして、理系によく見られるような、共同研究をおこなう研究室での教育）での学びをとらえることに有効であろう。また、教養教育や初年次（導入）教育では、そもそも既存の実践共同体が存在せず、また学生は複数の実践共同体への参加をおこなっており、学生の専心的参加や同質性は前提とならないと考えられるが、このような限界に対しても、ウエンガーの「多重成員性」の概念を持ち込むことにより、複数の実践共同体間を移動しつつ今ここにいる学生の学びを分析することが可能となる。複数の実践共同体間の移動という側面が前面に出る教養教育や初年次（導入）教育の課程においても、「実践共同体」概念は、共同的学びの場としての学習共同体において学習者がどのような学びをおこなったのかを分析するに有効といえるであろう。

しかし、ウエンガーの「多重成員性」は各実践共同体における役割性というアイデンティティの複合体としてのみ描かれており、その複数のアイデンティティの調停を、参加する実践共同体との関係性においてではなく、個人内の作業に押し込めてしまっており、彼の依って立つ状況的学習論と相容れない矛盾を引き起こしてしまっている。高木（1999）は、ウエンガーが、実践共同体内での役割性と固有名性を社会空間的位置どりという一元的尺度の上の違い

としてとらえていると批判する。つまり、そもそも個人が持つ（そして複数の実践共同体間を移動することにより顕著になる）役割性に還元されない固有名性が描き出されないのである。

ウェンガーによる「多重成員性」の限界に対して、複数の実践共同体間の移動に着目しながら、参加する実践共同体との関係性において個人の学びを考察したものにビーチ（Beach, K.）の「共変移」（consequential transition）概念がある（Beach, 2003）。また、「共変移」概念は、LPP 論に代表される状況論が持つ「知の転移」という課題に対して取り組んだものでもある。彼は、変化する個人や社会的組織とともに織り込んでいく経験を知識の「増殖」（propagation）と呼び、知識が社会的時空間を越えていかに「増殖」するのかをとらえる概念を「共変移」と呼ぶ。共変移とは、個人と社会的活動の関係の発達的变化であり、それは「側方変移」（lateral transition）、「相互変移」（collateral transition）、「包含変移」（encompassing transition）、「媒介変移」（mediational transition）に区別される。「側方変移」とは、一つの方向に向いた歴史的に関係がある二つの活動間を個人が移動するときに起こる。たとえばパイロットになる生徒のように学校から仕事場へ移動する場合である。この概念は、一方向的進歩観を持ち、「転移」とよく似ている。「相互変移」とは、歴史的に関係がある二つ以上の活動に個人が比較的同時に参加するものであり、学校と家庭の日常的移動、放課後のアルバイト参加など、生活の中で頻繁に生じる変移である。ここでは、側方変移において見られたような一方向的進歩観が同様に存在することもあれば、むしろ逆方向に存在することもあるといったような多方向的な性質を持つ。つまり、活動のヒエラルキーの中でいかに高い位置にいるかによって知識を価値づけるといった多くの発達の進歩観の垂直的座標への偏りを批判するのである。また一方、「包含変移」とは、それ自体が変化していく一つの社会的活動の境界内で生じる変移である。LPP 論における個人のアイデンティティと実践共同体の再生産と変容の過程や、教師の新しい教育改革への適応過程などは、この「包含変移」である。この変移にも「側方変移」と同様、明確な進歩観が含まれる。そして、「媒介変移」とは、まだ十分に経験されていない活動への参加を見積もり模擬するような教育的活動内で生じる。この変移は学校を越えた世界とあたかも模擬関係を持つ、教室に基礎を置いた活動から、活動自体への部分的周辺の参加にいたる連続線上に存在する。しかし、その連続上のどこにあっても、媒介変移は常に「第三の対象」、すなわち参加者が現在いる地点と発達的に向かっていく地点を媒介する地位を維持している。

ビーチの「共変移」概念は、複数の実践共同体間の移動を前提とした大学生の多様な文脈・方向性を背景にした知の形成（知識・技能の獲得とアイデンティティ変容）をとらえる上で有効な概念となる。高校から大学という異質な環境に移動することから生じる「側方変移」、大学外の地域の社会的活動との連携から生じる「相互変移」、インターンシップやケースメソッドなどの産業社会との連携から生じる「媒介変移」など、移動する者がどのような学びをおこなうかについての重要な視点を与えてくれると思われる。

しかしながら、「共変移」は、既存の実践共同体間の移動といった側面が強い。移動しつつ参加する者同士が実践共同体をそれぞれに共同的に作っていくという側面が弱くなってしまう、そして既存の実践共同体における成員性がやはり前面に出てしまうのは否めない。教養教育や初年次（導入）教育においては、既存の確固たる実践共同体の存在はない。そのような場において生じる学びの独自のあり方をとらえるためには、教養教育や初年次（導入）教育を取り囲む領域（たとえば、専門教育、中等教育、地域社会・産業社会など）との接触による「実践共同体の生成」や成員性に還元されない「固有名性」といった側面について、今後、検討していく必要がある。

おわりに

本稿では、大学教育改革において目指されることの多くなった「学習共同体」に関して、主に「学問／教育共同体」「学びの共同体」「実践共同体」という3つの概念の意義と課題を考察してきた。最後にこれらの概念に見られる大学教育に対する共通の意義と、各々の独自性、そして課題を整理したいと思う。

まず、これらの概念には「協働的探究」「対話」「対象世界・自己・他者の批判的省察とそれらとの関係性の再構築」といった共通の要素があると考えられる。これらは大学教育において（大学院教育を含む専門教育に限らず、教養教育や初年次（導入）教育においても）非常に重要な要素となるであろう。

また、これらの概念は大学教育にそのまま適用できるものではなく、それぞれに課題があることも明らかとなった。「学問／教育共同体」は、協働的探究という方法論が今日の大学における教育の公共性を考えていく上で大きな意

義を持つ。しかし、①協働的探究の基盤となる専門知を探究活動にいかに関与させていくかを考えつつ、それをいかに学習者のこれまでの経験や現在の立場と関連させるかといった課題や、②いかに職業訓練を提供する人材開発の場へと収束させないようにするかといったことが課題として残されている。

また「学びの共同体」は、教養教育において、領域横断的なカリキュラムやさまざまな領域に属する学生がともに議論をおこなうような授業などを通して多様な学問領域同士を連携させるといった点で、そして専門教育において、インターンシップやケースメソッドなどを通して地域社会や産業社会と連携させるといった点で大きな意義を持つ。しかし、①共同の対話的実践が、高度に専門化した学問領域（とそれを研究する教員）とその学問領域の基礎的知識の少ない学生との間でいかに成立しうるか。②特に教養教育課程において、「学級」の存在がないため、他者に対する責任が薄れ各々のつながりを作る力は弱くなる。このような状況の中、異質で多様な「声」が響き合い協調し合う場をいかに構築しうるのか。③大学内の複数の学問領域同士や大学内と大学外の地域社会との連携に関して、異なる目的・組織・文化などを持つそれぞれの領域・社会をいかにつなぐのか、どのような共通の目的を創造するのか。このような点が課題として残されている。

そして「実践共同体」は、知の形成が単なる知識の伝達—受容の過程ではなく成員の協働的活動による状況・関係性により生じるものとしてとらえられている、知の形成が知識・技能の獲得とアイデンティティの形成という全人格的なものとしてとらえられているという点で大学での学びに通ずることから、「学習共同体」の内実の分析にとって意義あるものと考えられる。そして、ウェンガーの「多重成員性」概念やビーチの「共変移」概念により補強されることにより、複数の実践共同体間を移動する学習者が、ある実践共同体においてどのような学びをおこなっているのかを分析するに有効であると考えられる。しかし、教養教育や初年次（導入）教育においては、既存の確固たる実践共同体の存在がないため、そのような場において生じる学びの独自のあり方をとらえるためには、専門教育、中等教育、地域社会・産業社会など、教養教育や初年次教育を取り囲む領域との接触による「実践共同体の生成」や、成員性に還元されない「固有名性」といった側面について検討していく必要があるということが課題として残されている。

以上のような課題について、実践の検討と理論の再構築といった往復作業を繰り返すことにより考察していくことが今後必要となるであろう。

参考文献

- Bakhtin, M. 1963 (望月哲男・鈴木淳一訳) (1995) 『ドストエフスキーの詩学』 ちくま学芸文庫。
- Barnes, L. B., Christensen, C. R., Hansen, A. J. (高木晴夫訳) (1997) 『ケースメソッド 実践原理—ディスカッション・リーダーシップの本質』 ダイアモンド社。
- Beach, K. 2003 Consequential Transitions: A Developmental View of Knowledge Propagation through Social Organizations. In: Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (Eds.). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. pp. 39-61. Amsterdam: Pergamon/Earli.
- 2004 (藤野友紀訳) 「共変移：社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化」 石黒広昭編『社会文化的アプローチの実践—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』 北大路書房、71-93頁。
- Dewey, J. 1916 (松野安男訳) (1975) 『民主主義と教育』 (上、下) 岩波書店。
- 1938 (市村尚久訳) (2004) 『経験と教育』 講談社。
- Habermas, J. 1988 「大学の理念—学習過程」 ガダマー他 (赤兎弘也訳) (1993) 『大学の理念』 玉川大学出版部、145-178頁。
- Humboldt, W. F. 1896 「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」 フィヒテ他 (梅根悟訳) (1970) 『大学の理念と構想』 明治図書、209-222頁。
- Jaspers, K. 1952 (福井一光訳) (1999) 『大学の理念』 理想社。
- Lave, J., Wenger, E. 1991 (佐伯胖訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書。
- 真木悠介 (1977) 『気流の鳴る音—交響するコミュニケーション』 筑摩書房。
- Ortega y Gasset, J. 1930 (井上正訳) (1996) 『大学の使命』 玉川大学出版部。

Readings, B. 1996（青木健、斎藤信平訳）（2000）『廃墟のなかの大学』法政大学出版局.

佐藤学（1994）「教室という政治空間」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報3 教育のなかの政治』世織書房、3-30頁.

———（1995a）『学び—その死と再生—』太郎次郎社.

———（1995b）「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い：シリーズ 学びと文化1』東京大学出版会、49-91頁.

———（2002）「学びの共同体の系譜—フェミニズムとのクロスロード」『国立女性教育会館研究紀要』6号、15-25頁.

高木光太郎（1999）「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張—実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10号、1-14頁.

田中毎実（1997）「定時公開実験授業『ライフサイクルと教育』(2)—『一般教育』と『相互研修』に焦点づけて—」『京都大学高等教育研究』3号、1-24頁.

Vygotsky, L. S. 1956（柴田義松訳）（1962）『思考と言語』明治図書.

Wenger, E. 1998 *Communities of practice: Learning meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. 2002（野村恭彦監修、野中郁次郎解説、櫻井祐子訳）（2002）『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社.

山内祐平（2003）『デジタル社会のリテラシー—「学びのコミュニティ」をデザインする』岩波書店.